

Η ενδυνάμωση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης ως εκπαιδευτικός στόχος: μια μελέτη περίπτωσης στο δημοτικό σχολείο

*Κατερίνα Δημητριάδου, Σοφία Χατζηνικολάου,
Κατερίνα Παπαϊωάννου*

0. Εισαγωγή

Ο συναισθηματικός κόσμος του παιδιού και του εφήβου αποτελεί σημαντικό κομμάτι της προσωπικότητάς του και συνδέεται άρρηκτα με την ψυχοσωματική του υγεία. Η ενσωμάτωση της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης στα σχολικά προγράμματα έχει ιδιαίτερη εκπαιδευτική σημασία: επηρεάζει θετικά την αυτοεκτίμηση, τις υιοθετημένες αξίες, τις πεποιθήσεις, τη συμπεριφορά, ακόμη και τη σχολική επίδοση των μαθητών, καθώς βελτιώνει τις δεξιότητές τους στην επικοινωνία και τη συνεργασία. Έτσι, στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης – στην Ελλάδα και το εξωτερικό – εφαρμόζονται συχνά προγράμματα για την ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών, η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς τους όμως είναι συνήθως περιορισμένη και ενδεικτική (Πλατσίδου, 2010: 204-214).

Με αφετηρία τις παραπάνω επισημάνσεις, η παρούσα μελέτη εστιάζει στο σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την αξιολόγηση ενός εξαμηνιαίου προγράμματος συναισθηματικής νοημοσύνης στο δημοτικό σχολείο, με αναφορά στο πλαίσιο υλοποίησης, τις συνιστώσες των περιεχομένων και την αποτελεσματικότητά του.

1. Συναισθηματική Νοημοσύνη: εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Η διερεύνηση του συναισθήματος από μελετητές διαφορετικών επιστημονικών κλάδων έχει μακραίωνη ιστορία, που ξεκινά από τον Αριστοτέλη (Fortenbaugh, 2006) και φτάνει ως τις μέρες μας. Τις τελευταίες δεκαετίες το ενδιαφέρον εστιάζει συχνά στην ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων του ατόμου στο πλαίσιο μιας εννοιολογικής κατασκευής που ονομάστηκε συναισθηματική νοημοσύνη (Mayer & Geher, 1996·

Mayer & Salovey, 1997· Mayer, Salovey & Caruso, 1999· Πλατσίδου, 2010).

Ο όρος *Συναισθηματική Νοημοσύνη (ΣΝ) (Emotional Intelligence (EI))* εμφανίστηκε για πρώτη φορά στη γερμανική βιβλιογραφία τη δεκαετία του '60 (Leuner, 1966), ενώ στην Αγγλία περιλήφθηκε σε τίτλο διδακτορικής διατριβής μόλις το 1986 (Payne). Στο θεματικό πεδίο της ΣΝ πραγματοποιούνται έρευνες ήδη από τη δεκαετία του '90 (Mayer & Geher, 1996· Mayer & Salovey, 1997· Mayer, Salovey & Caruso, 1999), ενώ στα τέλη της ίδιας δεκαετίας ο όρος καθιερώθηκε παγκόσμια από τον Daniel Goleman (1995), με την έκδοση του ομώνυμου επιτυχημένου βιβλίου του. Σύμφωνα με τον Goleman ο έλεγχος και η κατανόηση των προσωπικών συναισθημάτων ευνοούν την οικοδόμηση μαθησιακών και εργασιακών σχέσεων, ενώ η καλή συναισθηματική κατάσταση είναι ο ισχυρότερος δείκτης για υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις και επιτυχία στη ζωή. Με βάση αυτήν την παράδοση, τις τελευταίες δεκαετίες ένας μεγάλος αριθμός νεο-πιαζετιανών ψυχολόγων εντάσσουν στη μελέτη της γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού κοινωνικούς και συναισθηματικούς παράγοντες (Suizzo, 2000: 846-847).

Για την έννοια της ΣΝ έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί ποικίλοι ορισμοί (Saarni, 1993· Petrides & Furnham, 2000· Πλατσίδου, 2010: 19-22). Σύμφωνα με τους Salovey & Mayer (1990: 189) ο όρος αναφέρεται στην *ικανότητα του ατόμου να παρακολουθεί τα συναισθήματα τα δικά του και των άλλων, να τα διακρίνει, καθώς και να χρησιμοποιεί τις πληροφορίες που συνδέονται με αυτά προκειμένου να καθοδηγεί τις σκέψεις και τις δράσεις του*. Ο Goleman (1995, 1998) περιέγραψε πέντε βασικές δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης: την έκφραση των συναισθημάτων, τη διαχείριση της ψυχικής διάθεσης, την ενσυναίσθηση, την παρακίνηση του εαυτού και των άλλων, καθώς και μία σειρά από κοινωνικές δεξιότητες. Έτσι, η ΣΝ συνδέεται με όλες τις μορφές κοινωνικής αλληλεπίδρασης που εγείρουν συναισθήματα (Saarni, 1993).

Η εννοιολόγηση της ΣΝ παραπέμπει σε όρους συγγενείς όταν πρόκειται για τη μελέτη των παραμέτρων που εμπλέκονται στην καθοδήγηση της δράσης του ατόμου, εφόσον απαιτείται ενεργοποίηση γνωστικών λειτουργιών. Τα αναφερόμενα μάλιστα πεδία φαίνονται να έχουν κοινή διεπιστημονική βάση: *κοινωνική νοημοσύνη (social intelligence, Thorndike, 1920· Goleman, 2006: 137-170), πολλαπλή νοημοσύνη (multiple intelligence, Gardner, 1983), ψυχολογική συναίσθηση (psychological mindedness, Beitel et al., 2005), συναισθηματική επίγνωση (emotional awareness, Lane et al., 1990), καθώς και αποκρυσταλλωμένη και ρέουσα ευφυΐα (fluid and crystallized intelligence, Cattell, 1987).*

Η μελέτη της ΣΝ παραπέμπει συχνά σε επιστημονικές περιοχές που αναφέρονται στη νευροφυσιολογία και την αρχιτεκτονική του εγκεφάλου (Le Doux, 1989· Goleman, 1995), με την οποία σχετίζονται η σκέψη και η μάθηση. Έχουν διαμορφωθεί όμως και θεωρητικά μοντέλα τα οποία δίνουν έμφαση σε διαφορετικές όψεις της ΣΝ, όπως είναι η αντίληψη και διαχείριση συναισθημάτων σε σχέση με το γνωστικό σύστημα (Salovey & Mayer, 1990), η επεξεργασία πληροφοριών συναισθηματικής φύσης που οδηγούν σε αποτελεσματική συμπεριφορά (π.χ. παρώθηση) (Goleman, 1995) ή οι συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες που επηρεάζουν την ευφυή συμπεριφορά (Bar-On, 1997). Με βάση κυρίως τα μοντέλα αυτά τροφοδοτείται η έρευνα για τη συσχέτιση της ΣΝ με άλλες μορφές νοημοσύνης, τη δημιουργία εργαλείων για τη μέτρησή της (βλ. για παράδειγμα Bar-on, 1997· Bar-On & Parker, 2000) και το σχεδιασμό παρεμβατικών προγραμμάτων, με στόχο τη βελτίωση των συνθηκών της ανθρώπινης ζωής (Νεοφύτου & Κουτσελίνη, 2008. Τριλίβα κ. ά, 2008).

Η ΣΝ μπορεί να αναπτυχθεί σε οποιαδήποτε ηλικία, καθιστώντας το υποκείμενο ικανό να ελέγχει τα συναισθήματά του απέναντι στον εαυτό του και τους άλλους και να διαχειρίζεται κάθε μορφή ανθρώπινης σχέσης. Ιδιαίτερα στην παιδική ηλικία, ως αφετηρία έχει μία σειρά από βασικά συναισθήματα όπως χαρά, λύπη, θυμό, φόβο και άγχος (Τριλίβα & Χατζηνικολάου, 2011: 228-229). Καθώς εξελίσσεται συμπεριλαμβάνει πιο περίπλοκα συναισθήματα (π.χ. ενοχή ή υπερηφάνεια), καθιστώντας τα παιδιά ικανά να κατανοούν όχι μόνο την πολυπλοκότητα των συναισθημάτων αλλά και τις αιτίες που τα προκαλούν (Saarni, 1993).

2. Η ανάπτυξη της ΣΝ στο σχολείο

Το σχολείο αποτελεί ένα ορθολογικό πλαίσιο μέσα στο οποίο μπορούν να υποστηριχτούν ταυτόχρονα η ακαδημαϊκή γνώση και η ψυχική υγεία των μαθητών (Mayer & Salovey, 1993: 433-442, 1997: 3-31· Mayer et al., 2001: 232-242), καθώς οι λειτουργίες μάθησης και κοινωνικοποίησης έχουν ένα βαθύ συναισθηματικό υπόστρωμα (Bloom & Krathwohl, 1986· Suizzo, 2000). Οφείλει λοιπόν να υπερβαίνει το τεχνικό μοντέλο διδακτικού σχεδιασμού (Φρυδάκη, 2009: 195-203) και να επιδιώκει μαθητικές εμπειρίες με νόημα, αξιοποιώντας τους συναισθηματικούς, φυσικούς και κοινωνικούς παράγοντες του περιβάλλοντος (Dwyer, 2002) και προωθώντας όχι μόνο τη γνωστική πλευρά της μάθησης των παιδιών αλλά και όψεις της πολλαπλής νοημοσύνης (Gardner, 1993) και της συναισθηματικής νοημοσύνης τους (Dwyer, 2002).

Η μειωμένη ΣΝ αποτελεί παράγοντα παραβατικής συμπεριφοράς στο σχολείο, ιδιαίτερα σε σχέση με τη συναισθηματική αυτορρύθμιση και τον αυτοέλεγχο (Esturgó-Deu & Sala-Roca, 2010). Εφαρμογές προγραμμάτων ΣΝ στο σχολείο φαίνονται να βοηθούν τους μαθητές στην ανάπτυξη ανάλογων δεξιοτήτων και την πρόσκτηση πληροφοριών, με σημαντικά συναισθηματικά, κοινωνικά και μορφωτικά οφέλη (Cherniss et al., 2006). Εξάλλου όλο και περισσότερο αναγνωρίζεται η συμβολή του συναισθήματος στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (Moon 2008, 67-72· Anastasiadou & Dimitriadou, 2011).

Η συστηματική εφαρμογή σχολικών προγραμμάτων παρέμβασης τα οποία εστιάζουν στις κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών επιδρά θετικά στην απόδοση και τη συνεργασία μεταξύ τους, καθώς και στη μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς, ενώ συνδυάζεται με ευέλικτες, συμμετοχικές μορφές διδασκαλίας για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (Zins & Elias, 2006: 233-255· Mayer κ. ά., 1990: 772-781· Mayer & Geher, 1996: 89-114· Mayer & Salovey, 1997: 3-31). Η επεξεργασία και αποκάλυψη σκέψεων και συναισθημάτων διευκολύνει την προσωπική ανάπτυξη του εαυτού και της ομάδας (Sternberg, 1996), κάτι που φαίνεται να επιτυγχάνεται όταν οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι συμπεριφορές οι οποίες διδάσκονται στην τάξη υποστηρίζονται από το φυσικό, κοινωνικό και ψυχολογικό περιβάλλον του σχολείου (Zins et al., 2007· Hatzichristou & Lampropoulou, 2004).

Η θεωρία της ΣΝ στη διεθνή βιβλιογραφία αφορά και δεξιότητες που χαρακτηρίζουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ιδιαίτερα στο δημοτικό σχολείο, όπου η φυσική και επαγγελματική εγγύτητα του δασκάλου ευνοεί τη συναισθηματική κατανόηση ως παράμετρο της ποιότητας διδασκαλίας και μάθησης (Hargraves, 2000).

Η ΣΝ μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο αγωγής και διδασκαλίας σε όλες της βαθμίδες της εκπαίδευσης είτε μέσα από μονοθεματικές και διαθεματικές προσεγγίσεις στη ροή του σχολικού προγράμματος, είτε ως λειτουργικό κομμάτι ενός προγράμματος Αγωγής Υγείας. Στην Ελλάδα τέτοια προγράμματα υλοποιούνται στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης στο δημοτικό και Αγωγής Υγείας στο γυμνάσιο. Αναπτύσσονται όχι στη βάση συγκεκριμένων μοντέλων αλλά σε σχέση με ευρύτερες θεματικές που αφορούν κυρίως την υγεία, τις κοινωνικές δεξιότητες και τη διαχείριση του θυμού (Ε.Π.Ι.Ψ.Υ. – Ο.Κ.Α.ΝΑ, 1998· Κ.Ε.Θ.Ε.Α. – Ε.Ψ.Υ.Π.Ε, 2000· ΥΠΕΠΘ/ΕΙΝ, 2000). Έχουν πρακτικό προσανατολισμό και εφαρμόζονται συνήθως σε επίπεδο πρωτογενούς πρόληψης (Χατζηχρήστου κ.ά, 2009· Χατζηχρήστου, 2004), περιλαμβάνοντας θεωρητική κατάρτιση των εκπαιδευτικών και βιωματική εφαρμογή σχετικών δραστηριοτήτων (Τριλίβα &

Ρούσση, 2000· Τριλίβα, 2000·Τριλίβα & Chimienti, 2002· Τριλίβα κ.ά., 2008· Πλωμαρίτου, 2009). Σύμφωνα με μαρτυρίες εκπαιδευτικών που τα εφάρμοσαν, οι θετικές επιδράσεις αφορούν την ωρίμανση της συμπεριφοράς μεμονωμένων μαθητών και την καλλιέργεια ομαδικού κλίματος στην τάξη, ιδίως σε θέματα όπως η επικοινωνία, οι κοινωνικές δεξιότητες, η επίλυση συγκρούσεων και η σχολική επίδοση (WHO, 2002· Χατζηνικολάου, 2010: 156-157).

3. Η μέθοδος της έρευνας

Η μελέτη μας εστιάζει στην ανάπτυξη ενός προγράμματος ΣΝ σε σχολική τάξη του δημοτικού σχολείου και την κατανόηση της απήχισής του στους μαθητές. Πρόκειται για μία *μελέτη περίπτωσης* (Cohen κ. ά., 2008: 283-288) στο σύνθετο πλαίσιο της σχολικής τάξης, η οποία σχεδιάστηκε με βάση την εξής ερευνητική υπόθεση: ότι οι μαθητές μπορούν να βελτιώσουν τη ΣΝ τους μέσα από εκπαιδευτικές δράσεις σε σχέση με μία σειρά κριτηρίων ψυχο-κοινωνικής ενδυνάμωσης: α) την *επίγνωση* που διαθέτουν για τα συναισθήματά τους, β) την *εκδήλωση* των συναισθημάτων τους, γ) τη *γλωσσική έκφραση* των συναισθημάτων τους και δ) τη *δυνατότητα υπέρβασης προβλημάτων* στη σχέση τους με τους άλλους (Salovey & Mayer, 1990). Έτσι, η μελέτη μας είχε ως στόχο την αξιολόγηση των παραπάνω στοιχείων στους μαθητές της τάξης πριν και μετά την παρέμβαση, με βάση τις αναφορές της εκπαιδευτικού που ανέπτυξε το πρόγραμμα αλλά και των ίδιων των μαθητών.

Για το σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της έρευνας συνεργάστηκαν οι αρθρογράφοι σε διακριτούς αλλά συμπληρωματικούς και αλληλεπιδρώντες μεταξύ τους ρόλους: της ερευνήτριας, που έθεσε το πλαίσιο της προσέγγισης, κατασκεύασε τα εργαλεία και στάθηκε ως «κριτική φίλη» δίπλα στην εκπαιδευτικό, της σχολικής συμβούλου που επόπτευσε και προμήθευσε το κατάλληλο υποστηρικτικό υλικό και της εκπαιδευτικού, που εφάρμοσε την παρέμβαση και κατέθεσε ως πηγή δεδομένων της έρευνας το προσωπικό της ημερολόγιο.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν τα εξής:

- Κατά πόσο μπορεί να βελτιωθεί η επίγνωση των μαθητών για τα συναισθήματά τους μέσα από τη συμμετοχή τους σε ένα πρόγραμμα ανάπτυξης της ΣΝ;
- Σε ποιο βαθμό μπορούν οι μαθητές να μάθουν να εκδηλώνουν, να μοιράζονται και να εκφράζουν λεκτικά τα συναισθήματά τους μέσα από τη συμμετοχή τους στο Πρόγραμμα;

- Σε ποιο βαθμό μπορούν οι μαθητές να μάθουν να οριοθετούν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην αλληλεπίδρασή τους με τους άλλους, να τα διαχειρίζονται και να τα υπερβαίνουν;

Η διαμόρφωση των ερωτημάτων αυτών βασίστηκε σε δύο κατηγορίες παραμέτρων: (α) στους κυριότερους νοηματικούς άξονες που διαπερνούν τη θεωρία, τους ορισμούς, τα μοντέλα και τα εργαλεία που δημιουργήθηκαν τις τελευταίες δεκαετίες για τη μελέτη της ΣΝ (βλ. θεωρητικό μέρος του κειμένου) και (β) τις δυνατότητες που προσφέρει το μαθησιακό περιβάλλον της σχολικής τάξης, αλλά και το επαγγελματικό προφίλ του εκπαιδευτικού προκειμένου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις ενός προγράμματος ΣΝ. Με άλλα λόγια, το εκπαιδευτικό πλαίσιο ανάπτυξης του Προγράμματος – και όχι η ψυχολογική ή νευροϊατρική θεώρηση της έννοιας ΣΝ – καθόρισε την ερευνητική ματιά των ερευνητριών.

Ως ερευνητικά εργαλεία της ποιοτικής μας έρευνας χρησιμοποιήθηκαν τα εξής:

- α) το προσωπικό ημερολόγιο της εκπαιδευτικού, στο οποίο κατέγραφε η ίδια κάθε φορά σχόλια από την εμπειρία της στο μάθημα·
- β) ένα ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν οι μαθητές δύο φορές – μία πριν και μία μετά το τέλος εφαρμογής του Προγράμματος – με περιεχόμενο εστιασμένο στους εξής θεματικούς άξονες: σχέσεις με τους συνομιλήκους, φόβοι, έκφραση συναισθημάτων και αναγκών, αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων, εμπιστοσύνη, αυτοεικόνα·
- γ) ένα ανοιχτό ερώτημα στο οποίο απάντησαν οι μαθητές δύο μήνες μετά τη λήξη του Προγράμματος, προκειμένου να διαπιστωθεί η μακρόχρονη διατήρηση των αποτελεσμάτων του και ο «απόηχος» του στους μαθητές («Πόσο νομίζεις ότι το Πρόγραμμα σε βοήθησε στο να επικοινωνείς με τους άλλους και να εκφράζεις τις ανάγκες και τα συναισθήματά σου;»). Μέσα από τα σχόλια των μαθητών αναμένονταν να προκύψουν απαντήσεις αυθεντικές, αυθόρμητες και μεστές προσωπικού νοήματος, οι οποίες θα εμπλούτιζαν τα δεδομένα που προέκυψαν από τα προηγούμενα ερευνητικά εργαλεία.

Συλλέξαμε επομένως στοιχεία από διαφορετικές πηγές δεδομένων μέσα από τη χρήση διαφορετικών ερευνητικών εργαλείων, εφαρμόζοντας τριγωνποίηση (triangulation) (Cohen κ. ά., 2008: 305). Τα ερευνητικά δεδομένα έτυχαν επεξεργασίας με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου (Krippendorff, 2004· Cohen et al., 2008). Συγκεκριμένα, οι αναφορές της εκπαιδευτικού και των μαθητών αναλύθηκαν σε θέματα (items) τα οποία αντιστοιχούσαν σε ικανοποιητικές απαντήσεις στα ερωτήματα της έρευνας (επίγνω-

ση και εκδήλωση συναισθημάτων, οριοθέτηση και διαχείριση προβλημάτων κ.λπ.). Στη συνέχεια τα θέματα αυτά εντάχθηκαν σε συστήματα εννοιολογικών κατηγοριών ψυχοκοινωνικής ενδυνάμωσης σύμφωνα με το μοντέλο των Salovey & Mayer (1990: 189-198), προκειμένου να αναδειχθούν οι μορφές κοινωνικής επικοινωνίας που αναπτύχθηκαν στην παρέμβαση και οι συνέπειές τους για τη ΣΝ των μαθητών. Έτσι, τα δεδομένα εξετάστηκαν ως αναπαραστάσεις των κοινωνικών γεγονότων που συνέβησαν στη διάρκεια του Προγράμματος σε σχέση με τις διαδικασίες, τους συμμετέχοντες και τις περιστάσεις που είτε παρατήρησε η εκπαιδευτικός είτε βίωσαν οι ίδιοι οι μαθητές ως υποκείμενα της έρευνας.

Στο παρόν κείμενο θα αναφερθούμε καταρχήν στα δεδομένα που συλλέχθηκαν από το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού. Τη μαρτυρία της θα την διασταυρώσουμε με επιλεγμένες αναφορές των μαθητών στα ερωτηματολόγια πριν και μετά την εφαρμογή. Τέλος, θα παρουσιάσουμε επιλεγμένες αναφορές από τις απαντήσεις των μαθητών όταν τους ζητήθηκε να αξιολογήσουν το Πρόγραμμα δύο μήνες μετά τη λήξη του.

4. Η εφαρμογή του Προγράμματος ΣΝ

Το Πρόγραμμα αναπτύχθηκε σε τμήμα της 5ης τάξης ενός δημοτικού σχολείου στην περιοχή της Θεσσαλονίκης την άνοιξη του 2010, στο δώρο της Ευέλικτης Ζώνης (κάθε Πέμπτη, 3η και 4η διδακτική ώρα), και για διάστημα 24 εβδομάδων. Το τμήμα είχε 16 παιδιά, από τα οποία 10 ήταν κορίτσια και 6 αγόρια. Οι επιδόσεις τους στα μαθήματα κάλυπταν ολόκληρη τη βαθμολογική κλίμακα, ενώ κάποιοι μαθητές και μαθήτριες παρουσίαζαν ορισμένες ιδιαιτερότητες (υπερκινητικότητα, ανασφάλεια, επιθετικότητα).

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα Αγωγής Υγείας ήταν από τη θεματική ενότητα της Ψυχικής Υγείας και ο τίτλος του ήταν «Αξίες Ζωής». Η δομή του περιλάμβανε 24 συνεδρίες των 90 λεπτών. Στα πρώτα 15' εφαρμόζονταν δραστηριότητες και παιχνίδια ενεργοποίησης. Η ανάπτυξη του κυρίως θέματος περιλάμβανε βιωματικές δραστηριότητες για 60', ενώ τα τελευταία 15' ήταν αφιερωμένα σε δραστηριότητες αποσυμπίεσης και χαλάρωσης. Οι θεματικές ενότητες του Προγράμματος αφορούσαν τις διαπροσωπικές σχέσεις, την εικόνα του εαυτού, την ανάπτυξη ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων στο σχολείο, τα συναισθήματα, καθώς και τις αξίες ζωής στην εκπαίδευση. Η εκπαιδευτικός που το ανέπτυξε ήταν η δασκάλα του τμήματος με 20 χρόνια διδακτική εμπειρία. Με τη δική της καθοδήγηση και εμπύχωση πραγματοποιήθηκαν ανοιχτές συζητήσεις των μαθητών σε κυκλική διάταξη, καθώς και βιωματικά εργαστήρια σε ομάδες των 3-5 μελών.

Οι μαθητές ενεπλάκησαν σε δραστηριότητες και παιχνίδια που περιείχαν βιώματα αλληλεγγύης, ομαδικότητας, υπευθυνότητας, συντονισμού, αλληλοβοήθειας, ειρηνικής συνύπαρξης και διαχείρισης συγκρούσεων. Οι δραστηριότητες δεν απαιτούσαν ιδιαίτερες δεξιότητες από μέρους των παιδιών και δεν δημιουργούσαν συνθήκες έντασης, ανταγωνισμού και περιθωριοποίησης. Δίνονταν ευκαιρίες για θετικές διαπροσωπικές σχέσεις και σωματικό/ ψυχικό άγγιγμα, ενώ η επιδίωξη της διασκέδασης και του γέλιου δημιουργούσε προσδοκίες για ανάπτυξη ενσυναίσθησης και θετικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιδιών.

Κατά τη διάρκεια των βιωματικών δραστηριοτήτων οι μαθητές επιδόθηκαν σε συμπλήρωση φύλλων εργασίας, αφήγηση, δραματοποίηση, παιχνίδια ρόλων, παντομίμα, ζωγραφική, παιχνίδια, κολάζ και κατασκευές. Το πρόγραμμα προέβλεπε εγκαθίδρυση κινήτρων για επιτυχείς επιδόσεις σε δραστηριότητες, θετική και υποστηρικτική ανατροφοδότηση από την εκπαιδευτικό, ενθάρρυνση για περαιτέρω προσπάθεια, καθώς και την οικοδόμηση του αισθήματος ότι οι μαθητές ανήκουν σε μια *κοινότητα μάθησης* (learning community) (Φρυδάκη, 2009:339-434). Με στόχο την ανάπτυξη θετικής αυτοεκτίμησης και συναισθηματικής ασφάλειας των μαθητών, επιδιώχθηκε η κατανόηση των συναισθημάτων τους και η ενσυναίσθηση (Dwyer, 2002: 266).

Στο κλείσιμο κάθε συνεδρίας τα μέλη των ομάδων καλούνταν να εκφραστούν γραπτά ή προφορικά: οριοθετούσαν το κυρίαρχο συναίσθημα για κάθε συνεδρία και της έδιναν έναν δικό τους τίτλο. Αν είχαν εκφραστεί γραπτά, έβαζαν ένα σημείωμα μέσα στον προσωπικό τους φάκελο, τον οποίο άφηναν στο σχολείο μέχρι να ολοκληρωθεί το πρόγραμμα και να τον πάρουν στη συνέχεια στο σπίτι τους.

5. Αποτελέσματα του Προγράμματος

Τα αποτελέσματα του Προγράμματος προκύπτουν μέσα από τις καταγραφές των συμμετεχόντων στα ερευνητικά εργαλεία: της εκπαιδευτικού στο ημερολόγιό της και των μαθητών στα *ερωτηματολόγια* που τους δόθηκαν πριν και μετά την παρέμβαση. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνονται από τις απαντήσεις των ίδιων μαθητών σε ανοιχτό ερώτημα δύο μήνες μετά την παρέμβαση. Η επιλογή και παρουσίαση των δεδομένων στο παρόν κείμενο έγινε με βάση την ανταπόκρισή τους στους στόχους της έρευνας για το Πρόγραμμα ΣΝ και στα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί.

5.1. Ενδεικτικές αναφορές της εκπαιδευτικού

Οι ουσιαστικότερες – για την εξαγωγή συμπερασμάτων – παρατηρήσεις που σημείωσε η εκπαιδευτικός στο ημερολόγιό της στη διάρκεια των 24 συνεδριών στρέφονται γύρω από 4 νοηματικούς άξονες, οι οποίοι αναφέρονται σε κριτήρια ψυχοκοινωνικής ενδυνάμωσης της θεωρίας των Salovey & Mayer (1990: 189-198) (βλ. Κεφ. 2, *Η μέθοδος της έρευνας*). Στις καταγραφές της εκπαιδευτικού περιλαμβάνονται και ορισμένες παρατηρήσεις για μαθητές που παρουσίαζαν ιδιαιτερότητες (Πίν. 1):

Πίν. 1. Η αποτύπωση της ΣΝ των μαθητών στο ημερολόγιο της εκπαιδευτικού

Η ΣΝ των μαθητών στη διάρκεια του Προγράμματος (ημερολόγιο εκπαιδευτικού)				
Ειδικές αναφορές	Επίγνωση συναισθημάτων		Γνώστική έκφραση συναισθημάτων	
	Επίγνωση συναισθημάτων		Υπόθεση προβλημάτων	
Γενικές αναφορές	Ασκήθηκαν στον ορισμό και την τήρηση κανόνων· ασκήθηκαν στην ενσωμάτωση για συμπεριφορές προσφορές, βοήθειας και αγάπης· προσέγγισαν στόχους αυτογνωσίας και εκτίμησης· ασκήθηκαν σε δεξιότητες υπευθυνότητας και προσφορές βοήθειας· κινητοποιήθηκε το ενδιαφέρον τους για το περιβάλλον· κινητοποιήθηκε το ενδιαφέρον τους για τις διαπροσωπικές σχέσεις όλων των ηλικιών.		Ενώσαν αλληγνία· δοσολογήθηκαν στο μάθημα σκέψης και συναισθημάτων· διασκέδασαν· μοιράστηκαν τα συναισθηματικά τους ανάξιστα· τράβηξαν εκδηλώσεις της αγάπης· αποτύπωσαν με ζωγραφική έναν εφημερίδιο κόσμο· έδειξαν συγκινησιακή φρόνηση στην καταγραφή των εντυπώσεών τους· λυπήθηκαν επειδή τέλειωσε κάτι πολύ όμορφο.	
Μ: γαμήλιες επιδόσεις και χαμηλή αυτοεκτίμηση	Βελτίωσε την αυτοεκτίμηση της		Βελτίωσε τη σχέση και την επικοινωνία της με τους άλλους	
Γ: υπερκινητικότητα, δυναξία, μθησιακές διαταραχές	Ένωσε σημαντικός		Εκφράστηκε	
Ο: παιδί μοναχικό, από δύσκολο οικογενειακό περιβάλλον			Είχε ενεργό συμμετοχή	
			Έγινε η καλύτερη "βοήθεια" για τα μέλη της ομάδας	
			Φοβερή βελτίωση σε μύηση και συμπεριφορά	
			Είχε σχετική βελτίωση. Προσπάθησε, αλλά όχι με σημαντικά αποτελέσματα.	

5.2. Ενδεικτικές αναφορές των μαθητών στο ερωτηματολόγιο (πριν και μετά)

Σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί παραθέτουμε συγκριτικά ενδεικτικές απαντήσεις μαθητών σε τρεις ερωτήσεις *πριν* και *μετά* την εφαρμογή του Προγράμματος (Πίν. 2).

Πίν. 2: Απαντήσεις μαθητών *πριν* και *μετά* την εφαρμογή

Ερώτηση 6: <i>Υπάρχουν πράγματα που σε κάνουν να νιώθεις φόβο όταν τα σκέφτεσαι;</i>	
Ερωτηματολόγιο ΠΡΙΝ	Ερωτηματολόγιο ΜΕΤΑ
«...για την οικογένειά μου και πιο πολύ για την αδελφή μου»	«ΟΧΙ, δεν υπάρχουν»
«...αν πάρω κάτω από 10»	«...όταν πεθάνει ένας συγγενής ή ένα κατοικίδιο»
«Υπάρχει ένα πράγμα... φοβάμαι πολύ το σκοτάδι»	«ΟΧΙ. Δεν έχω τίποτα να φοβηθώ»
Ερωτήσεις 16 & 17: <i>Υπάρχουν στιγμές που νιώθεις ότι δεν αξίζεις τίποτε; ...Αν ναι, ...τι ακριβώς σκέφτεσαι;</i>	
Ερωτηματολόγιο ΠΡΙΝ	Ερωτηματολόγιο ΜΕΤΑ
-	«...ότι είμαι πολύ κοντή και με κοροϊδεύουν όλοι»
«Νιώθω πως δεν υπάρχουν»	«Νιώθω πως δε μου δίνουν σημασία»
«...ναι, δεν ξέρω γιατί»	«Όχι, δεν νιώθω ποτέ έτσι»
«...ότι κανένας δε με κάνει παρέα, ότι είμαι μόνη μου, όταν απογοητεύομαι από κάτω»	«...όταν με μαλώνουν οι γονείς μου»

Αξίζει επίσης να αναφερθεί ότι μέσα από το ερευνητικό εργαλείο οι μαθητές μίλησαν θετικά για τη διαδικασία της έρευνας, εκφράζοντας τη γνώμη τους χωρίς αυτή να τους ζητηθεί: «*Αυτά είχα να πω και ανακουφίστηκα πολύ. Ευχαριστώ που μου δώσατε αυτό το χαρτί*». Φαίνεται μάλιστα ότι παρερμήνευσαν το νόημα της τελευταίας ερώτησης του Ερωτηματολογίου, εκφράζοντας άποψη για την αξιολόγηση του Προγράμματος. Σημειώνουμε εδώ σχετικές αναφορές τους στο ερωτηματολόγιο *πριν* και *μετά* (Πίν. 3).

Πίν. 3: Απαντήσεις μαθητών πριν και μετά την εφαρμογή

Ερώτηση 20 (τελευταία): Έχεις κάτι να προσθέσεις ή να σχολιάσεις πάνω στα θέματα που θίγει το ερωτηματολόγιο;	
Ερωτηματολόγιο ΠΡΙΝ	Ερωτηματολόγιο ΜΕΤΑ
—	«Μου άρεσε που μοιράστηκα με κάποιον τη γνώμη μου»
«Όχι»	«...ότι με βοήθησε να εκφραστώ ελεύθερα»
«Ήταν πολύ εύκολα και μου έκανε πολύ καλό!! Ευχαριστώ πολύ»	«Μου έδωσε ευκαιρία να πω αυτά που ένιωθα και δεν μπορούσα να τα πω»
«Ήταν πολύ ενδιαφέρον»	«Μου άρεσε αυτό το ερωτηματολόγιο γιατί έγραψα ελεύθερα τις σκέψεις και τα συναισθήματά μου»

5.3. Ενδεικτικές αναφορές των μαθητών στο τελικό ανοιχτό ερώτημα

Ενδεικτικά αναφέρουμε μερικές από τις απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές στο ανοιχτό ερώτημα δύο μήνες μετά την παρέμβαση, επιβεβαιώνοντας τα μακροπρόθεσμα αποτελέσματά της:

«Τώρα μπορώ να εκφράζω ελεύθερα στους φίλους και τους γονείς μου τις ανάγκες και τα συναισθήματά μου. Θα ήθελα να το κάνω ακόμη πολλές φορές». «Με έκανε να νιώθω τον εαυτό μου ότι δεν το βάζει κάτω», «όταν μεγαλώσω θα γίνω δασκάλα και θα κάνω και εγώ αυτά τα προγράμματα και ελπίζω να αρέσουν στα παιδιά πάρα πολύ και να νιώθουν όπως νιώθω κι εγώ τώρα ευτυχισμένα». «Έγινα πιο δυνατή, πιο ελεύθερη, εκφράζω εύκολα τη γνώμη μου, γίνομαι πιο αυθόρμητη γενικά πιο καλός άνθρωπος». «Δε με νοιάζει τώρα πια αν με κοροϊδεύουν ή με ενοχλούν, δεν αισθάνομαι άσχημα». «Αισθάνομαι πιο δυνατή, Όταν βλέπω κάτι δύσκολο θέλω να το κάνω, ενώ παλιά έλεγα πο πο, δύσκολο, δεν θα τα καταφέρω.... Τώρα λέω θα τα καταφέρω και τα καταφέρνω». «Νιώθω ότι δεν είμαι τόσο μόνος και μπορώ να εμπιστευόμαι τους άλλους». «Εμένα δεν με βοήθησε πολύ γιατί κάποιιοι κοροϊδεύαν το σώμα μου και αυτό με ενοχλούσε. Οι εκφράσεις μου δεν νομίζω ότι άρεσαν σε μερικά αγόρια αλλά μπορούσα να εκφραστώ». «Όλα αυτά τα προγράμματα που κάνουμε εδώ πρέπει να κάνουνε και άλλα σχολεία, γιατί θα βοηθήσει τα παιδιά να εκφράζονται... Τώρα μπορώ να εμπιστευόμαι και άλλα άτομα εκτός τους φίλους μου». «Μετά τον οραματισμό που κάναμε, όλα τα παιδιά βρεθήκαμε πιο κοντά». «Τώρα δε φοβάμαι να πω τη γνώμη μου και να εκφράσω αυτό που νιώθω». «Με βοήθησε πολύ γιατί μπόρεσα να εμπιστευτώ τους συμμαθητές μου ακόμη κι αν είναι κορίτσια».

6. Συμπεράσματα – συζήτηση

Η συγκριτική αποτίμηση των ερευνητικών δεδομένων που προέκυψαν δείχνει να επιβεβαιώνει την υπόθεση της έρευνας. Από τις απαντήσεις στα ερωτηματολόγια πριν και μετά, αλλά και από τις καταγραφές της εκπαιδευτικού, φαίνεται πως όλη η τάξη από την πρώτη στιγμή ανταποκρίθηκε θετικά και με ενθουσιασμό στο Πρόγραμμα. Μέσα από τις δραστηριότητες διερευνήθηκαν οι ανάγκες και οι σχέσεις των μαθητών, ενώ επιχειρήθηκε η αλλαγή στάσεων και η ενδυνάμωση του εαυτού. Οι μαθητές επεξεργάστηκαν τους φόβους τους και γνώρισαν καλύτερα τον εαυτό τους. Έμαθαν να εκφράζονται ελεύθερα, ιδιαίτερα για τα συναισθήματά τους, να αποδέχονται την «αυτοαξία» και τη διαφορετικότητα μεταξύ τους και να αισθάνονται άνετα μέσα στην ομάδα. Έτσι, φαίνεται πως έμαθαν να δέχονται τα προτερήματα και ελαττώματά τους με αίσθημα ασφάλειας και να συνεργάζονται δημιουργικά σε ένα κλίμα επικοινωνίας και αλληλοϋποστήριξης· ακόμη, φαίνεται πως βελτιώθηκαν οι σχέσεις μεταξύ τους. Οι παρατηρήσεις της εκπαιδευτικού ήταν διαφωτιστικές και για την πρόοδο που σημείωσαν κάποια παιδιά με ιδιαιτερότητες.

Τα συμπεράσματα αυτά επιβεβαιώνονται και από τις απαντήσεις των μαθητών στο ανοιχτό ερώτημα για την αξιολόγηση του Προγράμματος. Επιπλέον, η τριγωνοποίηση διασφάλισε την ισχύ των ερμηνειών και των συμπερασμάτων στα οποία καταλήξαμε. Θα μπορούσαμε λοιπόν να πούμε ότι τέθηκαν κάποιες προϋποθέσεις για περαιτέρω ανάπτυξη των δεξιοτήτων που απαιτούνται για υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των παιδιών. Αλλά και σε ό,τι αφορά την εκπαιδευτικό, θα λέγαμε ότι το Πρόγραμμα δημιούργησε μια καλή ευκαιρία για την ανάπτυξη της ερευνητικής διάστασης στην εκπαιδευτική διαδικασία από μέρους της, γεγονός που βοηθά στην αυτονομία, την επιστημονική ανάπτυξη και την επαγγελματική της χειραφέτηση (Schon, 1978· Dana & Yendol-Silva, 2003). Περαιτέρω συλλογή ερευνητικών δεδομένων και επεξεργασία των αποτελεσμάτων, με στατιστική ανάλυση των απαντήσεων ή ανάλυση λόγου (discourse analysis, Fairclough, 2005: 134-155) θα έδινε ακόμη ευκρινέστερη εικόνα για την επίδραση που είχε το Πρόγραμμα στη ΣΝ των παιδιών, αλλά και στην επαγγελματική ανάπτυξη της εκπαιδευτικού.

Θα πρέπει βέβαια να αναγνωριστούν εδώ και οι περιορισμοί της συγκεκριμένης έρευνας, μια που τα αποτελέσματα αφορούν μόνο μία περίπτωση σχολικής τάξης, προέκυψαν από μικρό αριθμό δείγματος και αξιολογήθηκαν χωρίς την ύπαρξη ομάδας ελέγχου. Περαιτέρω έρευνα σε μεγαλύτερο δείγμα μαθητών και με διασφάλιση μιας ομάδας ελέγχου για συγκριτικά αποτελέσματα θα έδινε ασφαλέστερα συμπεράσματα, τα οποία θα παρείχαν

ενδεχομένως απάντηση στη γενικότερη κριτική που υπάρχει στη βιβλιογραφία για την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων ΣΝ. Από πού όμως πηγάζει αυτή η κριτική;

Η ουσιαστική εδραίωση της ΣΝ ως επιστημονικού κλάδου στην ακαδημαϊκή κοινότητα έχει εμποδιστεί για διάφορους λόγους, και κυρίως επειδή δεν υπάρχει συμφωνία ως προς τον ορισμό, τα δομικά και λειτουργικά στοιχεία των μοντέλων, τις μεθόδους και τα εργαλεία μέτρησής της, καθώς και τη σχέση της με άλλα χαρακτηριστικά της ανθρώπινης προσωπικότητας. Στο σχολείο η σκοπιμότητα εισαγωγής προγραμμάτων ΣΝ έχει τεθεί σε αμφισβήτηση, με την αιτιολογία κυρίως ότι οι κατασκευές της έννοιας είναι πολλαπλές και αντιφατικές, δεν διαχωρίζονται από τη διανοητική νοημοσύνη (IQ) και η σύνδεσή τους με την επιτυχία στη ζωή δεν είναι έγκυρη (Waterhouse, 2006). Ωστόσο υπάρχουν και οι θιασώτες της αντίθετης άποψης (Cherniss et al., 2006), που υποστηρίζουν ότι η πολλαπλότητα των εκδοχών της ΣΝ θα πρέπει να θεωρηθεί στοιχείο της δυναμικής που την χαρακτηρίζει και όχι αδυναμία της (Νεοφύτου & Κουτσελίνη, 2008).

Κλείνοντας, θα υποστηρίζαμε ότι πολλοί ερευνητές συμφωνούν πως οι προσπάθειες για την ανάπτυξη αποτελεσματικών προγραμμάτων εκπαίδευσης στη ΣΝ αξίζει να γίνουν πιο εντατικές (Πλατσίδου, 2010: 217-229). Σύμφωνα με τον Goleman (1998) η παρέμβαση μέσα από τέτοια προγράμματα θα πρέπει να είναι μακρά και συνεχής. Θα πρέπει λοιπόν να ξεκινά από τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού, να συνεχίζεται σε όλη τη διάρκεια της φοίτησης στο σχολείο και να συνδυάζει προσπάθειες που εκπορεύονται όχι μόνο από το σχολείο, αλλά και από την οικογένεια και την κοινωνία. Γενικότερα, κάθε ενήλικος μπορεί να αξιοποιεί οποιαδήποτε ευκαιρία για να βοηθήσει τα παιδιά να παρατηρούν τον εαυτό τους σε διάφορες περιστάσεις, να εκφράζουν με λέξεις αυτό που αισθάνονται και να βρίσκουν την κατάλληλη αντίδραση στο συναίσθημα της στιγμής.

Ανεξάρτητα από τις παραπάνω απόψεις, τα σχολεία θα πρέπει να επιδιώκουν την πρόληψη στην εμφάνιση προβλημάτων στάσεων, συμπεριφοράς και προσαρμογής προς όφελος της ψυχικής υγείας των μαθητών (Zins & Elias, 2006). Στη σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα συνήθως εφαρμόζονται προδιαγεγραμμένες διαδικασίες ρουτίνας που περιορίζουν τις επιλογές των εκπαιδευτικών και τη θέση των μαθητών στην παραγωγή εργαλειακού λόγου, διαμορφώνοντας μαθητές-υποκείμενα μιας αδιαφοροποίητης μάζας· συρρικνώνονται έτσι πολλές από τις συστατικές αρχές του εκπαιδευτικού οράματος για ολοκληρωμένα κοινωνικά υποκείμενα (Φρυδάκη 2009: 217-226). Με τη μελέτη αυτή υποστηρίζουμε ότι η εφαρμογή προγραμμάτων ΣΝ στην εκπαίδευση αποτελεί μια αντισταθμιστική πρακτική στις μαθησιακές επιδιώξεις του σχολικού προγράμματος, ώστε να μην θυ-

σιάζεται η μοναδικότητα της μαθητικής προσωπικότητας στο βαθμό των «αντικειμενικών» στόχων. Ζητούμενο βέβαια παραμένει ο εστιασμός της έρευνας για τη ΣΝ σε αποτελεσματικές στρατηγικές, τις οποίες θα μπορούν να εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στην καθημερινή τους πρακτική (Waterhouse, 2006).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση / μεταφρασμένη

- Bloom, B.S. & Krathwohl, D.R. (1986). *Ταξινόμια διδαχτικών στόχων. Τόμος Α' - Γνωστικός Τομέας* (Μτφρ. Α. Λαμπράκη- Παγανού). Αθήνα: Κώδικας.
- Ε.Π.Ι.Ψ.Υ. – Ο.Κ.Α.ΝΑ, (1998). *Κοινωνικές δεξιότητες για τα παιδιά του Δημοτικού*. Αθήνα: Κέντρο Εκπ/σης για την Πρόληψη της χρήσης Ναρκωτικών και την Προαγωγή της Υγείας.
- ΚΕ.Θ.Ε.Α. και Ε.Ψ.Υ.Π.Ε (2000). *Αγωγή Υγείας*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Νεοφύτου, Λ. & Κουτσελίνη, Μ. (2008) *Συναισθηματική νοημοσύνη: επιστημολογικές αμφισβητήσεις και περιορισμοί*. Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου
- <http://www.schools.ac.cy/dde/circular/data/Doc4998c.pdf> (ανακτηθέν την 25/1/2012).
- Πλατσίδου, Μ. (2010). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη. Θεωρητικά μοντέλα, τρόποι μέτρησης και εφαρμογές στην εκπαίδευση και την εργασία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πλωμαρίτου, Β. (2009). *Πρόγραμμα Ανάπτυξης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Τριλίβα, Σ. & Chimienti, G. (2002). *Ανακάλυψη. Αυτογνωσία, αυτοκυριαρχία, αυτοεκτίμηση: Συναισθηματική και κοινωνική επιδεξιότητα*. Αθήνα: Πατάκης
- Τριλίβα, Σ. & Ρούσση, Π. (2000). Οι διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης. Στο Α. Καλαντζή-Αζίζι και Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ.), *Θέματα επιμόρφωσης-ευαισθητοποίησης στελεχών ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων*, σσ. 201-214. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τριλίβα, Σ. (2000). Εισαγωγή στις εφαρμογές της “Συναισθηματικής Νοημοσύνης”—Ο έλεγχος των συγκρούσεων. Στο Ν. Πετρόπουλος και Α. Παπαστυλιανού (Επιμ.), *Προκλήσεις στη σχολική κοινότητα*, σσ. 373-389. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Τριλίβα, Σ., Αναγνωστοπούλου, Τ. & Χατζηνικολάου, Σ. (2008). *Ούτε καλύτερος, ούτε χειρότερος... απλά διαφορετικός*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τριλίβα, Σ. & Χατζηνικολάου, Σ. (2011). Προαγωγή της Συναισθηματικής Ανάπτυξης και της Ψυχικής Υγείας στη Σχολική Τάξη. Στο Α. Ματσόπουλος (Επιμ.), *Από την Ευαλωτότητα στην Ψυχική Ανθεκτικότητα: Εφαρμογές στο Σχολικό Πλαίσιο και στην Οικογένεια*, σσ. 211-258. Αθήνα: Παπαζήσης.
- ΥΠΕΠΘ/ΕΙΝ, (2000). *Ψυχική Υγεία- Διαπροσωπικές Σχέσεις 11 έως 14 ετών: Συζητήσεις Εφήβων: Εγχειρίδιο για τον καθηγητή*. Αθήνα: Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής.

- Χατζηνικολάου, Σ. (2010). *Ο ρόλος των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Αγωγή Υγείας*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης
- Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο. Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης. Εκπαιδευτικό υλικό για εκπαιδευτικούς και μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Τάξεις Δ, Ε & ΣΤ. Θεωρητικό πλαίσιο και δραστηριότητες*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χατζηχρήστου, Χ., Δημητροπούλου, Π., Λαμπροπούλου, Α. & Λυκισάκου, Κ. (2009). Παρεμβατικά προγράμματα στη σχολική κοινότητα: Η εμπειρία του Κέντρου Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών. Στο Δημήτρης Νικολόπουλος (Επιμ.), *Σχολική Ψυχολογία: Εφαρμογές στο Σχολικό Περιβάλλον*, σσ. 283-306. Αθήνα: Τόπος.
- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική

Ξενογλώσση

- Anastasiadou, S. & Dimitriadou, A. (2011). What does Critical Thinking mean? A statistical data analysis of pre-service teachers' defining statements. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1 (7)[Special Issue], 73-83. http://www.ijhssnet.com/index.php?option=com_content&view=article&id=192&Itemid=10 (ανακτηθέν την 11/9/2011).
- Bar-On, R. (1997). *The emotional quotient inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. New York: MHS.
- Bar-On, R. & Parker, J. D. A. (2000). *Eqi: yv. Bar-on emotional quotient inventory youth version. Technical manual*. New York: MHS.
- Beitel, M., Cecero, J. J. & Ferrer, E. (2005). Psychological mindedness and awareness of self and others. *Journal of Clinical Psychology* 61 (6), 739-750.
- Cattell, R. (1987). *Intelligence: Its Structure, Growth, and Action*. New York: Elsevier.
- Cherniss, C., Extein, M., Goleman, D. & Weissberg, R. (2006). Emotional Intelligence: What Does the Research Really Indicate? *Educational Psychologist*, 41(4), 239 -245.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* /Μετάφρ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα & Μ. Φίλοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Dana, N. F. & Yendol-Silva, D. (2003). *The Reflective Educator's Guide to Classroom Research. Learning to Teach and teaching to Learn Through Practitioner Inquiry*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Dwyer, B. M. (2002). Training Strategies for the Twenty-First Century: Using Recent Research on Learning to Enhance Training. *Innovations in Education and Teaching International*, 39 (4), 265-270.
- Esturgó-Deu, M.E. & Sala-Roca, J. (2010). Disruptive behaviour of students in primary education and emotional intelligence. *Teaching and Teacher Education*, 26, 830-837.

- Fairclough, N. (2005). *Analysing Discourse. Textual analysis for social research*. London: Routledge.
- Fortenbaugh, W. W. (2006). *Aristotle's Practical Side. On his Psychology, Ethics, Politics and Rhetoric*. Leiden: Brill
<http://bmcr.brynmawr.edu/2007/2007-04-32.html> (ανακτηθέν την 15/12/2010)
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993) (10th Edition). *Frames of mind: The theory of multiple intelligence* New York: Basic Books.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2006). *Social intelligence: The New Science of Human Relationships*. New York: Bantam Books.
- Gottman, J., & Declaire, J. (1998). *Raising an emotionally intelligent child*. CA: Fireside Books.
- Hargraves, A. (2000). Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16, 811-826.
- Hatzichristou, Chryse & Lampropoulou, Aikaterini (2004). The Future of School Psychology Conference: A Cross-National Approach to Service Delivery. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 15(3), 313-333.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: an Introduction to its Methodology*. London: Sage.
- Lane R. D., Quinlan, D. M., Schwartz, D. E. & Walker, P. A. (1990). The Levels of Emotional Awareness Scale: A cognitive-developmental measure of emotion. *Journal of Personality Assessment*, 55(1-2), 124-134.
- LeDoux, J. (1998). *The Emotional Brain*. In J. M. Jenkins, K. Oatley & N. L. Stein (Eds.). *Emotions. A reader*, pp. 98-111. Oxford: Blackwell.
- Leuner, B. (1966). Emotional intelligence and emancipation. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 15, 193-203.
- Mayer, J. D. & Geher, G. (1996). Emotional intelligence and the identification of emotion. *Intelligence*, 22(2), 89-113.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In Peter Salovey and David Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence*, pp. 3-31) NY: Basic Books.
- Mayer, J. D., DiPaolo, M.T. & Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54, 772-781.
- Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. R. (1999). Models of human intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of human intelligence* (2nd Ed.). NY: Cambridge.

- Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1, 232-242.
- Moon, J. (2008). *Critical Thinking. An exploration of theory and practice*. London: Routledge
- Payne, W. L. (1983/1986). A study of emotion: developing emotional intelligence; self integration; relating to fear, pain and desire. *Dissertation Abstracts International*, 47, p. 203A (University microfilms No. AAC 8605928).
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 313-320.
- Saarni, C. (1993). Socialization of emotion. In M. Lewis & J. M. Haviland (Eds.). *The handbook of emotions* (pp. 435-446). NY: Guilford Press.
- Salovey, P. & Mayer, J. D., (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9 (3), 185-211.
- Sternberg, R. J. (1996). *Successful intelligence: How practical and creative intelligence determine success in life*. New York: Simon and Shuster.
- Suizzo, M.-A. (2000). The Social-Emotional and Cultural Contexts of Cognitive Development: Neo-Piagetian Perspectives. *Child Development* 71 (4), 846-849.
- Thorndike, E.L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235. <http://bmcr.brynmawr.edu/2007/2007-04-32.html> (ανακτηθέν την 15/12/2010).
- Waterhouse, L. (2006). Multiple intelligences, the Mozart effect, and emotional intelligence: A critical review. *Educational Psychologist*, 41, 207-225.
- World Health Organization (WHO) (2002). *Prevention and promotion in mental health*. Geneva: World Health Organization. http://www.who.int/mental_health/media/en/545.pdf (ανακτηθέν την 27/1/2012).
- Zins J. E., & Elias, M. J. (2006). Social and emotional learning: *Promoting the development of all students*. *Journal of educational and psychological consultation*, 17(2&3), 233-255.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P. & Walberg, H. J. (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of educational and psychological consultation*, 17(2), 191-210.

Abstract

The aim of schooling is not only to cultivate the cognitive abilities and the socialization of pupils, but also to enhance their personal characteristics which determine the pupils' behaviour and their attitude in life. Thus, the concept of "emotional intelligence" has been of high priority among educational objectives over the last decades. This article presents the planning, development and evaluation of a pedagogical intervention programme of emotional intelligence implemented in a primary school in Thessaloniki, Greece. According to the results, the participants succeeded in understanding

how to pay attention to their feelings and learn from them, thus strengthening their personality and improving their emotional intelligence competencies.

Κατερίνα Δημητριάδου

Επικ. Καθηγήτρια ΠΤΔΕ, ΠΔΜ

E-mail: adimitriadou@uown.gr

Σοφία Χατζηνικολάου

Υποψ. Διδάκτωρ, Σχολική Σύμβουλος

E-mail: agogilove@gmail.com

Κατερίνα Παπαϊωάννου

Εκπαιδευτικός Π/Ε

E-mail: pap.kkaatteerriinnaa@yahoo.gr